



Trabajo Fin de Máster

*La experiencia docente entre los grandes
dramaturgos del pasado y los jóvenes creadores del
presente*

*The teaching experience between the great
playwrights of the past and the young creators of the
present*

Autor/es

Erika Rodrigo Benedicto

Director/es

José Antonio Escrig Aparicio

Facultad de Educación
Curso 2017/18

ÍNDICE DE CONTENIDOS

1. Introducción.....	3
2. Reflexión sobre las competencias adquiridas en el Máster	5
2.1. Bloque de formación 1: asignaturas genéricas	6
2.2. Bloque de formación 2: asignaturas específicas.....	8
2.3. Bloque de formación 3: asignaturas optativas.....	11
2.4. Periodos de prácticas	12
3. Justificación de la selección y desarrollo de los dos proyectos diseñados para el aula.....	15
3.1. Unidad Didáctica: «Soñemos, alma, soñemos».....	15
3.1.1. Justificación del título.....	15
3.1.2. Contextualización	15
3.1.3. Contribución de la Unidad para la adquisición de competencias clave	16
3.1.4. Objetivos.....	19
3.1.5. Contenidos.....	20
3.1.6. Metodología.....	21
3.1.7. Actividades de enseñanza y aprendizaje. Temporalización por sesiones.....	22
3.1.8. Evaluación	27
3.1.9. Materiales y recursos didácticos empleados.....	30
3.1.10. Evaluación de la Unidad Didáctica y de la labor docente	31
3.2. Proyecto de Innovación Didáctica: «Ilustroescritores»	31
3.2.1. Justificación.....	31
3.2.2. Fuentes y criterios metodológicos	32
3.2.3. Objetivos y contenidos	33
3.2.4. Fases de realización: preparación, realización y evaluación	34
3.2.5. Evaluación	35
3.2.6. Reflexiones sobre los resultados del Proyecto de Innovación Didáctica	38
4. Reflexión crítica sobre las relaciones entre los dos proyectos	41
5. Conclusiones y propuestas de futuro	45
6. Referencias bibliográficas	47

1. INTRODUCCIÓN

En este Trabajo de Fin de Máster, perteneciente a la modalidad A, me propongo reflexionar de manera breve y concisa sobre las experiencias, conocimientos y destrezas adquiridos durante el curso 2017-2018 del Máster Universitario en Profesorado E.S.O., Bachillerato, F.P., y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas de la especialidad de Lengua Castellana y Literatura. Los objetos del análisis crítico son esencialmente dos: las asignaturas cursadas que componen los tres bloques de formación básica para la adquisición de las competencias y los dos trabajos o, por mejor decir, proyectos didácticos propios diseñados durante el curso y llevados a cabo durante el periodo de prácticas; concretamente, durante el *Prácticum II* y el *Prácticum III*. En el caso particular que me compete, los proyectos son una Unidad Didáctica titulada «Soñemos, alma, soñemos» presentada en un curso de 1.º de Bachillerato del IES Segundo de Chomón de la ciudad de Teruel y un Proyecto de Innovación Didáctica de creación literaria llevado a cabo en dos grupos de 1.º de la ESO (un grupo ordinario y un grupo PAI) del mismo instituto y titulado «Ilustroescritores».

En lo que concierne a la estructura del trabajo, este se dividirá en cuatro partes. La primera de ellas irá destinada al análisis de las asignaturas que componen los distintos bloques de formación; en primer lugar, hablaré sobre las asignaturas genéricas (*Interacción y convivencia en el aula, Contexto de la actividad docente y Procesos de enseñanza-aprendizaje*). Continuaré con el bloque de las asignaturas específicas (*Diseño curricular de Lengua Castellana y Literatura, Fundamentos de diseño instruccional y metodologías de aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura, Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura, Contenidos disciplinares de Literatura y Evaluación e innovación docente en Lengua Castellana y Literatura*). En tercer lugar, seguiré con las asignaturas optativas (*Educación Emocional para profesores y Habilidades Comunicativas para profesores*) y concluiré este apartado con la descripción y reflexión sobre los tres periodos de prácticas (*Prácticum I, II y III*) en aras de mostrar desde una perspectiva crítica y todo lo objetiva que me resulte posible, cómo ha sido mi primera experiencia como docente de prácticas y qué enseñanzas o lecciones he extraído de ella. En la segunda parte del presente trabajo incluiré la descripción y el desarrollo de la Unidad Didáctica que impartí, como he mencionado con anterioridad, a un curso de 1.º de Bachillerato durante el segundo periodo de prácticas. En la tercera parte haré lo propio con el Proyecto de Innovación Didáctica y, finalmente, en la cuarta parte,

señalaré cuáles son las relaciones que existen entre los dos proyectos que he llevado a cabo, por qué han ido dirigidos a grupos de características tan dispares y cuáles son los puntos o aspectos que debería perfilar para mejorar tanto la Unidad Didáctica como el Proyecto de Innovación Didáctica. Añadiré un último apartado a modo de cierre y conclusión en el que expondré las ideas principales sobre mi experiencia en el máster y mi labor en mi primer acercamiento a la profesión docente, y describiré las propuestas de futuro que pretendo realizar cuando el tiempo y las circunstancias me lo permitan, es decir, cuando por fin entre en un aula de secundaria o Bachillerato como la tutora del grupo o como profesora de Lengua Castellana y Literatura.

2. REFLEXIÓN SOBRE LAS COMPETENCIAS ADQUIRIDAS EN EL MÁSTER

Este apartado, dedicado a analizar en qué medida las asignaturas del máster han contribuido a la adquisición de las competencias específicas fundamentales está, como ya he referido, dividido en cuatro partes dedicadas respectivamente a tratar las asignaturas genéricas (primer bloque), las asignaturas específicas (segundo bloque), las asignaturas optativas (tercer bloque) y los periodos de prácticas. No obstante, antes de adentrarme propiamente en el comentario y análisis de las aportaciones de cada asignatura, he considerado oportuno y esclarecedor de cara al desarrollo de este apartado enumerar aquí las competencias específicas fundamentales del Máster Universitario en Profesorado que he consultado en la página web de la Universidad de Zaragoza:

1. Integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades.
2. Propiciar una convivencia formativa y estimulante en el aula, contribuir al desarrollo de los estudiantes a todos los niveles y orientarlos académica y profesionalmente, partiendo de sus características psicológicas, sociales y familiares.
3. Impulsar y tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes, de forma reflexiva, crítica y fundamentada en los principios y teorías más relevantes sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes y cómo potenciarlo.
4. Planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia.
5. Evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro.

2.1. Bloque de formación 1: asignaturas genéricas

Las asignaturas genéricas son un total de tres y tienen como objetivo fundamental el alcance de las tres primeras de las cinco competencias específicas fundamentales. Las tres asignaturas que componen este primer bloque de formación son *Interacción y convivencia en el aula*, *Contexto de la actividad docente* y *Procesos de Enseñanza-aprendizaje*. Estas son comunes a todas las especialidades del máster, por lo que el tipo información y herramientas que aportan son las esenciales para la formación de futuros docentes (organización y documentos administrativos de los centros educativos, marco legal que regula la labor docente, innovaciones pedagógicas actuales del mundo de la enseñanza, conocimientos sobre psicología que colaboren para con las relaciones interpersonales con los discentes, etc.).

Por su parte, la asignatura de *Interacción y convivencia en el aula* estaba dividida en dos partes: una enfocada en el estudio de la psicología evolutiva —parte impartida por Miguel Ángel Broc— y otra enfocada al estudio de la psicología social —parte a cargo de la profesora Ángela Lope. La parte de psicología evolutiva me ha resultado útil porque me ha aportado información científica sobre la etapa de la adolescencia. Considero imprescindible el conocimiento de los rasgos que separan la etapa adolescente de la etapa adulta porque es necesario empatizar con el alumnado para poder comunicarse con él, no solo para transmitirle los conocimientos del área de Lengua Castellana y Literatura, sino para poder educarlo en valores cívicos, éticos y morales, como también corresponde hacer. También cabría destacar, a propósito de esta parte que las prácticas relacionadas con la autorregulación del aprendizaje y con la planificación de sesiones de tutoría me resultaron muy ilustrativas y provocaron que me planteara cuestiones que me habían pasado desapercibidas, como los temas que son susceptibles de ser tratados en una sesión de tutoría (educación sexual, prevención contra la drogadicción y orientación académica y laboral) y el propio concepto de la autorregulación del aprendizaje, cuyo significado y aplicaciones desconocía. En lo que compete al apartado de psicología social, resulta también útil como fuente de información sobre los lazos y dinámicas del grupo de clase en general y de los grupos de amistades que se forman dentro de los mismos. El mantenimiento de un clima de respeto y cordialidad en el aula es fundamental para el correcto y productivo desarrollo de las clases y esta parte de la asignatura ayuda a conocer las dinámicas de los grupos, las relaciones que se pueden establecer en estos y también los conflictos que se pueden dar. Además, en la actualidad, con el nacimiento de nuevos tipos de acoso como el

cyberbullying, es crucial aprender a controlar las relaciones sociales de los alumnos que se dan tanto fuera como dentro del aula.

En cuanto a la asignatura de *Contexto de la actividad docente*, al igual que la anterior, está subdividida en dos partes diferenciadas: una dedicada a la *Sociología de la Educación*—impartida por la profesora Cristina Monge— y otra dedicada a la *Didáctica y Organización Escolar* —impartida por Pilar Gascueña. Son partes muy diferentes: la primera aporta el conocimiento de las estructuras de la sociedad, sus dinámicas en la sociedad actual y la relación del mundo social con el ámbito educativo; por otro lado, la parte de DOE está dedicada al estudio de los documentos administrativos de los centros educativos y a la organización de este. La parte en la que estudiamos sociología es, a mi juicio, más interesante (e incluso diría apasionante), pues, además de los aspectos ya mencionados, también estudiamos qué factores sociales benefician o perjudican a los alumnos y cuál es la situación de estos en España gracias a la revisión de los informes de PISA. Toda esta información es relevante para conocer asuntos como la situación del alumnado inmigrante en España. Como es lógico, en un país cada vez más globalizado y multicultural, es crucial conocer las características del alumnado inmigrante, las dificultades que se pueden presentar y la situación de estos para poder colaborar en su correcta y adecuada inserción social y, más concretamente, educativa.

En lo que respecta a la parte de DOE de la asignatura, es menos atractiva que la anterior, pero es igualmente necesaria, ya que el estudio y conocimiento de documentos de centro tan relevantes a nivel administrativo y organizativo como la Programación General Anual o el Proyecto Educativo de Centro no pueden soslayarse. Además, este tipo de información es necesaria para adquirir la primera de las competencias específicas fundamentales. Personalmente, debido a mi desconocimiento y falta de interés, no había reparado antes en que carecía por completo de información sobre los órganos colegiados y no colegiados que componen los centros educativos y sobre las funciones que cada uno de ellos ejercen. Por tanto, considero que son estos contenidos elementales y útiles de cara al futuro profesional, pues como futura docente, formaré parte de un claustro de profesores y de un departamento concreto, por lo que necesito conocer esta faceta de la profesión. Además, esta parte de la asignatura sirve de gran ayuda de cara a realización del *Prácticum I*, pues este, como luego detallaré, está destinado a la observación y al análisis crítico de los documentos del centro y de la organización interna de este. Cabe destacar, asimismo, que la utilización esporádica de

materiales como el libro *Organización de los centros educativos. LOMCE y políticas neoliberales* (2014).

Por último, en lo que respecta a la asignatura que lleva por nombre *Procesos de enseñanza-aprendizaje*, fue impartida por la profesora Cristina Bravo y colabora para con el cumplimiento de la tercera competencia fundamental específica y, de modo indirecto, también da un primer paso hacia la adquisición de la cuarta y quinta competencia, pues, gracias a las prácticas realizadas y a las clases teóricas, nos iniciamos en el aprendizaje de los distintos tipos de evaluación y en el diseño de actividades innovadoras que motiven a los alumnos. Esta asignatura me resultó particularmente útil e interesante porque partimos de un vídeo en el que alumnos de secundaria y Bachillerato describían cómo debía ser un buen profesor para crear una Unidad adaptada a las preferencias especificadas por ellos. Además, aprendimos sobre actividades de aula que resultan atractivas para el alumnado porque promueve su participación o implican la utilización de internet como el *kahoot*, la *flipped-classroom*, el *one minute paper* o el *rompecabezas*. Además, también aprendimos otros métodos que afectan, además de a las actividades específicas, al planteamiento general de las Unidades Didácticas, como el Aprendizaje Basado en Proyectos o el Aprendizaje Basado en Problemas.

2.2. Bloque de formación 2: asignaturas específicas

Las asignaturas específicas se centran en el área de Lengua Castellana y Literatura y están encauzadas hacia el cumplimiento de, sobre todo, las tres competencias fundamentales específicas. Es decir, las cinco asignaturas que entran dentro de este membrete tienen como objetivos mostrar qué enseñar, cómo enseñarlo y de qué modo evaluarlo.

La asignatura diseñada para mostrar o, por mejor decir, refrescar qué enseñar en las aulas de secundaria y Bachillerato es la llamada *Contenidos disciplinares de literatura*, impartida este curso por el profesor Juan Carlos Ara Torralba.. Las clases del profesor Ara han sido, además de amenas, muy ilustrativas y provechosas. En ellas hemos repasado, sobre todo, técnicas para elaborar un comentario de texto y pautas para poder ejercer como guías cuando ejerzamos como docentes y debamos explicar a los alumnos cómo debe realizarse un comentario de texto literario. Tanto las explicaciones de las distintas partes que componen un comentario de texto, como los ejemplos leídos y analizados en clase fueron muy oportunos. Además, recomendaciones bibliográficas como *Cómo se comenta un texto literario* (2004) de Fernando Lázaro Carreter y

Evaristo Correa Calderón son, a mi juicio, imprescindibles para todo filólogo que pretenda adentrarse en la profesión docente. Cabe añadir también, que las exposiciones de los trabajos de los compañeros que ocuparon las últimas semanas de las clases fueron también muy instructivas y me permitieron conocer poemas contemporáneos que no había leído.

La cuarta competencia específica fundamental es sin duda la más trabajada, pues son tres las asignaturas que se dedican casi exclusivamente al dominio de esta: *Fundamentos de Diseño Instruccional y metodologías de Aprendizaje en Lengua Castellana y Literatura*, *Diseño Curricular de Lengua Castellana y Literatura* y *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*.

Fundamentos del Diseño Instruccional ha sido impartida por la profesora María José Galé Moyano y ha resultado, junto con la anterior, una de las asignaturas más satisfactorias para mí. Gracias al planteamiento abierto y a las actividades que forman parte del sistema de evaluación, los conocimientos adquiridos son de índole muy diversa. Además, uno de los aspectos más positivos es el visionado de documentales y otros materiales gracias a los que los alumnos podíamos observar directamente qué tipo de proyectos de innovación se están llevando a cabo hoy día en el ámbito educativo, así como qué repercusión tienen estos en el alumnado. Verbigracia, en uno de los vídeos pudimos ver cómo una alumna explicaba en qué consistían los Talleres Literarios a través de los cuales leían obras del calibre del *Quijote* o de la *Ilíada* de Homero. En otra ocasión, tuvimos la oportunidad de observar cómo reaccionaban los alumnos ante la creación de un club de lectura y cuáles eran sus reacciones después de haber leído el libro que habían elegido ellos mismos. Resulta muy gratificante y esperanzador ver cómo niños y jóvenes adolescentes se involucran en las lecturas que realizan y reflexionan sobre ellas. Cabe añadir, además, que en esta asignatura he aprendido a valorar la relevancia de los proyectos de creación literaria, lo que en su momento fue decisivo para que decidiera realizar un Proyecto de Innovación que versara sobre eso mismo.

La asignatura de *Diseño Curricular de Lengua Castellana y Literatura*, impartida por el profesor Fermín Ezpeleta, es fundamental dentro de este segundo bloque de formación, pues gracias a ella los alumnos pudimos familiarizarnos con el currículo oficial del BOA correspondiente a las áreas de Lengua Castellana y Literatura, Literatura Universal, Cultura Clásica, Latín y Griego. A lo largo de las clases fuimos

observando tanto la estructura, como los elementos fundamentales de que se compone el currículo oficial y, además, gracias a la revisión de diversos libros de texto de los cuatro cursos de Educación Secundaria y Bachillerato, pudimos observar en qué medida los libros de texto tienen en cuenta los objetivos generales y de etapa, las competencias clave, los contenidos de los distintos bloques, los criterios de evaluación y los estándares evaluables. Ciertamente, la revisión del currículo no resulta particularmente apasionante, pero su conocimiento es la base de la realización de cualquier proyecto o actividad educativos. Personalmente, considero que las revisiones de libros de textos que hacíamos por grupos en clase y que posteriormente exponíamos al resto de compañeros fueron muy enriquecedoras, no solo por los conocimientos que nos aportaron sobre los contenidos marcados por el currículo, sino porque también nos dieron la oportunidad de ver cómo se estructuran dichos contenidos en los libros de texto, qué ejercicios proponen para reforzar estos y qué textos y tipos de textos aparecen con frecuencia en los materiales del alumnado.

En lo que respecta a la asignatura de *Diseño, organización y desarrollo de actividades para el aprendizaje de Lengua Castellana y Literatura*, ha sido impartida por dos profesoras: Ángeles Errazu (encargada de las actividades de Lengua Castellana) y Concha Salinas (responsable de las actividades relativas al bloque de Educación Literaria). En un principio resulta complicado sentir simpatía por esta asignatura dada la enorme cantidad de prácticas evaluables de que consta. Además, aunque la realización de una Unidad Didáctica es uno de los principales instrumentos de evaluación, la asignatura apenas se detiene en la explicación de pautas para la realización de esta. No obstante, es justo mencionar que algunas de las prácticas realizadas resultaron entretenidas e ilustrativas. Por ejemplo, una de las prácticas que más me llamaron la atención y suscitaron mi interés fue una en la que debíamos proponer una lista de lecturas obligatorias para un curso determinado y justificar la elección de dicha proposición. Gracias a esta práctica mis compañeros y yo comprobamos lo complejo que resulta diseñar una lista de lecturas de curso, pues para su realización fue preciso que nos planteáramos cuestiones como la opcionalidad de las lecturas o la conveniencia de incluir obras de arte literario clásicas en la lista. Además, también me sirvió, a nivel personal, para reparar en que apenas he leído literatura juvenil y que es esta una carencia que debo remediar lo antes posible.

Por último, la asignatura encauzada a cumplir con la quinta y última de las competencias específicas fundamentales es, como su título indica, *Evaluación e*

Innovación docente en Lengua Castellana y Literatura. En esta asignatura, impartida por el profesor Fermín Ezpeleta, hemos trabajado a lo largo de las clases con una antología diseñada por el profesor que incluía diversos proyectos de innovación docente susceptibles todos ellos de servirnos como modelos de cara a la creación del proyecto de innovación propio que debíamos diseñar para llevarlo a la práctica durante el *Prácticum III*. Como desarrollaré en el cuarto apartado de este trabajo, entre los estudios y artículos que leímos y analizamos a lo largo del cuatrimestre se encuentra el que inspiró mi proyecto de innovación titulado «Ilustroescritores», pero, además de este artículo que versaba sobre la creación de una antología de textos literarios originales de los alumnos maquettata por estos, también leímos otros de gran interés pedagógico. Por ejemplo, algunos describían proyectos de reescritura y sobre el género de los microrrelatos; otros trataban de interconectar las TIC con los textos literarios y se centraban en la realización de Blogs o revistas digitales; y otros intentaban compendiar actividades tanto de lingüística como de literatura. Fue, en suma, una asignatura variada y muy inspiradora tanto para proyectos presentes como futuros.

2.3. Bloque de formación 3: asignaturas optativas

Las dos asignaturas optativas que en su momento decidí cursar son *Educación Emocional para Profesores* y *Habilidades Comunicativas para Profesores*, vinculadas con la segunda competencia específica fundamental. Ambas me parecieron muy útiles para el desempeño de la labor docente y, además, en el caso concreto de *Habilidades Comunicativas*, creí que cursarla sería un buen modo de incidir y corregir uno de mis puntos débiles como profesora: la oratoria.

En la asignatura de *Educación Emocional* me inscribí en el grupo 2, que estaba a cargo de la profesora Pilar Teruel Melero. La experiencia en general fue gratificante y clarificadora, pues tanto las clases magistrales como aquellas en las que veíamos vídeos de psiquiatras como Enrique Rojas Montas, fueron siempre muy claras y, en algunos casos, entretenidas. Personalmente, considero que en general se ignora injustamente el estudio de las emociones de los seres humano lo que no debería ser así dado que, de modo involuntario, estas condicionan prácticamente cada una de las acciones que realizamos. Además, un profesor que trata a diario un alumnado numeroso debe ser una persona equilibrada y saber recurrir al autocontrol. Para dichos fines es fundamental el conocimiento tanto de las emociones primarias y secundarias como el de los métodos de regulación de las emociones. Cabe añadir que en la labor docente, como en todas, es muy importante saber llevar a cabo con frecuencia una labor autocrítica que nos permita

modificar las conductas erradas y para esto es elemental el desarrollo de la inteligencia intrapersonal.

En cuanto a la asignatura de *Habilidades Comunicativas*, ha sido impartida por María Pilar Benítez Marco y puede dividirse en dos partes diferenciadas: una primera teórica y una segunda práctica. Durante la parte teórica estuvimos estudiando las claves de un buen discurso oral. Destacamos aspectos fundamentales como la claridad expositiva en la dicción y la estructura ordenada y debidamente marcada de los contenidos a exponer. Además, también reparamos en elementos paralingüísticos como la expresión facial y el movimiento corporal. En cuanto a las clases prácticas, en las que los alumnos expusimos en grupo y por parejas contenidos de nuestra especialidad, fue sin duda la parte más ilustrativa de todas, pues aprendimos tanto de las estrategias retóricas de los compañeros como de los contenidos de sus áreas. Mi único reparo con esta asignatura fue, en un principio, la grabación que debíamos realizar en el aula en la cual debíamos aparecer dando una clase en el Instituto al que fuéramos de prácticas. Finalmente, pese a mis miedos y pudores, todo salió bastante bien y me sorprendí al comprobar que mis estrategias retóricas habían mejorado notablemente con respecto al inicio de las clases y de las primeras exposiciones.

2.4. Periodo de prácticas

El periodo de prácticas tiene como objetivo básico que los alumnos del máster apliquemos todo lo aprendido durante las asignaturas teóricas y tengamos, de este modo, una primera experiencia como docentes. Este periodo está dividido en tres: el *Prácticum I*, el *Prácticum II* y el *Prácticum III*. Realicé todos ellos en el IES Segundo de Chomón de Teruel donde se me asignó como tutor de prácticas a Luis Ángel Torres. Durante mi estancia en el centro tuve la oportunidad de trabajar con dos grupos de 1.º de la ESO, un grupo de 1.º de Bachillerato y un grupo de 2.º de Bachillerato. Debido a que el tiempo apremiaba en el caso del grupo de 2.º de Bachillerato, mi tutor me recomendó que trabajara únicamente con los tres primeros.

El *Prácticum I* está enfocado hacia el cumplimiento de la primera competencia específica fundamental: «integrarse en la profesión docente, comprendiendo su marco legal e institucional, su situación y retos en la sociedad actual y los contextos sociales y familiares que rodean y condicionan el desempeño docente, e integrarse y participar en la organización de los centros educativos y contribuir a sus proyectos y actividades». El objetivo fundamental de este primer periodo de prácticas, por tanto, es que el alumno se familiarice con los documentos administrativos y organizativos del centro como la

Programación General Anual, el Proyecto Educativo de Centro, el Plan de Acción Tutorial y el Reglamento de Régimen Interno, entre otros. Debido a que varios documentos del centro estaban en proceso de actualización, únicamente se me permitió la consulta de tres de ellos: la PGA, el PEC y el RRI. La lectura y el análisis crítico de estos textos es, posiblemente, la tarea más tediosa del periodo de prácticas, no obstante es absolutamente necesaria y, además, aproveché este primer periodo de prácticas para entablar contacto con los alumnos, para observar el día a día en el aula y para esbozar los posibles proyectos que podía realizar con los distintos grupos.

Por su parte, el *Prácticum II* está directamente vinculado con la cuarta competencia específica fundamental: «planificar, diseñar, organizar y desarrollar el programa y las actividades de aprendizaje y evaluación en las especialidades y materias de su competencia». Durante este segundo periodo de prácticas tuve la oportunidad de llevar a cabo una Unidad Didáctica que diseñé específicamente para el grupo de 1.º de Bachillerato y que versaba sobre el teatro de los siglos XVI, XVII y XVIII: «Soñemos, alma, soñemos». Fue una experiencia excepcional a todos los niveles, pues, gracias a la excelente disposición de los alumnos y a la flexibilidad de mi tutor de prácticas, pude llevarla a cabo en su totalidad y vivir las dificultades que suponen el diseño y la realización de una Unidad Didáctica. Aunque he comprobado que el control del tiempo no es una de mis mejores virtudes, pude realizar todas las actividades con bastante fortuna. Creo que puedo afirmar con rotundidad que fue esta la experiencia más productiva en mi formación como docente, pues tanto el diseño de las actividades como la preparación de materiales y la estructuración de las clases conforman las tareas y desafíos a los que todo profesor debe enfrentarse. Personalmente, además, para una alumna que, como yo, lleva aspirando mucho tiempo a convertirse en profesora de Literatura, entrar por primera vez en un aula y situarse enfrente de veintiún alumnos para hablarles de los grandes dramaturgos españoles del pasado, es una experiencia indescriptible.

Por último, en lo que concierne al *Prácticum III*, está relacionado con la quinta competencia específica fundamental: «evaluar, innovar e investigar sobre los propios procesos de enseñanza en el objetivo de la mejora continua de su desempeño docente y de la tarea educativa del centro». En este tercer periodo de prácticas llevé a cabo un proyecto ideado gracias a la asignatura titulada *Evaluación e Innovación docente en Lengua Castellana y Literatura*. Aunque habría sido más coherente realizar el proyecto con los alumnos de 1.º de Bachillerato para relacionar con él la Unidad Didáctica,

debido que ello habría entorpecido el curso de las clases de mi tutor de centro, decidí realizar el proyecto con los dos grupos de 1.º de la ESO: 1.º A y el grupo PAI. Fue una experiencia formidable, pues los alumnos de ambos grupos fueron muy participativos y, aunque algunos tuvieron dificultades, pudimos llevar a cabo lo que fue un proyecto de creación literaria y plástica donde los alumnos escribieron cuentos y poemas ilustrados que, en algunos casos, resultaron verdaderamente sorprendentes. Esta experiencia fue útil para mí, sobre todo, a nivel disciplinar porque fue todo un desafío controlar las clases debido a que los alumnos trabajaban en grupo. Además, el afecto que despertaron en mí me supuso en un principio un obstáculo para corregir a los alumnos que se despistaban o se dedicaban a otros quehaceres. Finalmente, pudimos terminar todas las actividades programadas.

3. JUSTIFICACIÓN Y DESARROLLO DE LOS DOS PROYECTOS DISEÑADOS PARA EL AULA

3.1. Unidad didáctica: «Soñemos, alma, soñemos»

3.1.1. Justificación del título

He decidido titular la presente Unidad Didáctica que me dispongo a desarrollar con uno de los versos más célebres de la obra maestra de Pedro Calderón de la Barca: *La vida es sueño*. Concretamente, me refiero al verso de la tercera jornada que dice del siguiente modo: «Soñemos, alma, soñemos».

Son varios los motivos que me han llevado a tomar dicho verso por título de la Unidad Didáctica. El primero de ellos, es que, como ya he referido, aparece en *La vida es sueño*, una de las obras más relevantes, si no la más, del corpus literario que pretendo mostrar al alumnado mediante la impartición de la Unidad Didáctica. El segundo motivo es que fue utilizado por Benito Pérez Galdós como título para un artículo que versaba sobre la cultura y moral españolas y que fue publicado en *Alma Española* en noviembre de 1903. De este modo, rindo homenaje tanto a Calderón de la Barca, como a Benito Pérez Galdós a un tiempo.

Dejando a un lado las razones de tipo erudito, el último y quizá más importante de los motivos que me han llevado a elegir este título es el hecho de que este verso, leído de un modo metafórico, puede entenderse como una invitación a la lectura (pues leer es también un modo de soñar). Dicha invitación es el objetivo principal que me he marcado en el desarrollo de la Unidad Didáctica, lo que convierte este título, además de en un pequeño homenaje a dos grandes autores cuya obra admiro, en una bella declaración de intenciones.

3.1.2. Contextualización

«Soñemos, alma, soñemos» es una Unidad Didáctica que está ideada para ser impartida en primero de Bachillerato, concretamente, fue llevada a la práctica en un curso de primero de Bachillerato de ciencias, en el IES Segundo de Chomón de Teruel. Dicho curso consta de un total de veintiún alumnos dentro de los que no consta ningún caso que tenga necesidades específicas de apoyo educativo.

En cuanto a la elección de la Unidad, fue realizada teniendo en cuenta tanto el contenido del currículo del BOA, como las circunstancias y necesidades del curso en el

que va a ser impartida. De este modo, la Unidad versa sobre el teatro español de los siglos XVI, XVII y XVIII, por lo que es un compendio de contenidos que, dentro de la Programación Didáctica Anual de Lengua Castellana y Literatura del IES Segundo de Chomón, se encuentran en tres unidades didácticas distintas. He decidido construir la Unidad de este modo porque, aunque en un principio el tema central de «Soñemos, alma, soñemos» iba a ser únicamente el teatro barroco, es decir, el teatro de finales del siglo XVI y todo el siglo XVII, finalmente, al consultarlo con mi tutor, acordamos que la Unidad debía incluir los siglos XVI, XVII y XVIII y que debía ser impartida en un máximo de siete sesiones, pues, de otro modo, habría dificultades para acabar a tiempo el resto del temario del curso.

Pese a que no dispongo del tiempo suficiente para profundizar en todos los puntos que he incluido en la Unidad, me he marcado unos objetivos bastante ambiciosos, aunque asequibles, que básicamente pueden sintetizarse en tres: familiarizar a los alumnos con los grandes autores y textos teatrales, explicar la literatura de modo que puedan entender los textos en su contexto y despertar el interés por la lectura y por las representaciones de textos teatrales en el alumnado.

3.1.3. Contribución de la unidad para la adquisición de competencias clave

Según dicta la ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de Bachillerato y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, son siete las competencias clave que deben desarrollarse dentro del área de Lengua Castellana y Literatura: Competencia en comunicación lingüística, Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología, Competencia digital, Competencia de aprender a aprender, Competencias sociales y cívicas, Competencia de sentido de la iniciativa y espíritu emprendedor y Competencia de conciencia y expresiones culturales. La Unidad Didáctica que propongo favorece y refuerza el desarrollo, especialmente, de cuatro de estas competencias:

- Competencia en comunicación lingüística

El currículo de esta materia, al tener como meta potenciar la capacidad para interactuar de forma competente mediante el lenguaje en las diferentes esferas de la actividad social, contribuye de un modo decisivo al desarrollo de todos los aspectos que conforman la competencia en comunicación lingüística. Además, las habilidades y

estrategias para el uso de una lengua determinada y la capacidad para tomar la lengua como objeto de observación se transfieren y aplican al aprendizaje de otras. Este aprendizaje contribuye, a su vez, a acrecentar esta competencia sobre el uso lingüístico en general.

- Competencia digital

Los contenidos, criterios y estándares de evaluación de la materia incorporan el conocimiento y manejo de las principales aplicaciones informáticas: los sistemas de tratamiento de textos, bases de datos, almacenamiento y gestión de la información, correo electrónico, etc. También se procura desarrollar en el alumnado la capacidad de buscar, obtener y tratar la información, así como de utilizarla de manera crítica y sistemática, evaluando su pertinencia y diferenciando entre información real y virtual. Otra capacidad potenciada es la de utilizar herramientas informáticas para producir, presentar y comprender información compleja y tener la habilidad necesaria para acceder a servicios basados en Internet, buscarlos y utilizarlos; pero, al mismo tiempo, también la capacidad de saber cómo emplear las Tecnologías de la Información y la Comunicación en apoyo del pensamiento crítico, la creatividad y la innovación. En esta materia, la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación requiere una actitud crítica y reflexiva en relación con la información disponible.

- Competencias sociales y cívicas

El uso de la lengua como herramienta para comunicarse de una manera constructiva en distintos ámbitos contribuiría a que el alumno desarrolle las competencias sociales y cívicas, en cuanto que le permitirá poner en práctica habilidades sociales como la convivencia, la tolerancia, el respeto, etc. El currículo de la materia potencia el desarrollo de las habilidades ya que se le otorga una especial relevancia a la expresión oral mediante distintas prácticas discursivas (ponencias, conferencias, debates, coloquios, etc.) que exigen el respeto de las reglas de intervención, interacción y cortesía que regulan la comunicación oral, y el uso de un lenguaje no discriminatorio. Desde la materia, también se contribuye a la competencia social a partir de la reflexión literaria sobre la evolución de costumbres y relaciones sociales a lo largo de la historia.

- Competencia de conciencia y expresiones culturales

Dentro de esta materia, la lectura, interpretación y valoración crítica de las obras literarias contribuyen de forma relevante al desarrollo de la competencia en conciencia y expresiones culturales. Contribuyen a ampliar y consolidar la adquisición de esta competencia tanto el interés por la lectura como fuente de acceso al conocimiento y como instrumento de ocio y diversión que permite explorar mundos diferentes; el interés por la escritura como instrumento capaz de analizar y regular los sentimientos; y la reflexión sobre la conexión entre la literatura y otros lenguajes artísticos, como la música, la pintura, o el cine. Por último, el conocimiento de la realidad plurilingüe de España y de las variedades lingüísticas, con especial atención a la situación lingüística de Aragón, y su valoración como muestra de la riqueza de nuestro patrimonio histórico y cultural también contribuyen al desarrollo de esta competencia.

En lo que respecta a la contribución la Unidad que propongo para la adquisición de estas cuatro competencias clave que acabo de enumerar, puede explicarse de modo bastante sencillo. De cara al desarrollo de la Competencia Lingüística, la Unidad colabora gracias a la inclusión de actividades que requieren del uso y aprendizaje del lenguaje: lecturas dramatizadas, comentarios de textos y exposiciones orales. En lo que compete a la Competencia digital, queda abordada gracias a que una de las actividades es una *flipped classroom*. Para la realización de esta actividad, los alumnos deberán buscar información en Internet en páginas como Dialnet o el Centro Virtual Cervantes y, además, deberán utilizar el programa PowerPoint para la realización de las presentaciones mediante las que explicarán el temario seleccionado al resto de sus compañeros. Esta misma actividad, junto con otras como las lecturas dramatizadas, ayudan, al mismo tiempo, a potenciar las Competencias sociales y cívicas, pues para la preparación de dichas tareas y la realización de estas con fortuna, deben cooperar con los compañeros, saber coordinarse en el trabajo y mantener relaciones de respeto. Por último, actividades como los comentarios de textos y, de nuevo, las lecturas dramatizadas de textos teatrales en el aula colaboran para con la adquisición de la Competencia de conciencia y expresiones culturales, pues la lectura y el análisis de los textos ayudan a que el alumnado conozca mejor la sociedad en la que fueron creados los textos, los cambios culturales que se han ido sucediendo, el mundo actual y, en última instancia, también ayuda a profundizar en el conocimiento de ellos mismos.

3.1.4. *Objetivos*

Dentro de los doce objetivos generales de Bachillerato que aparecen estipulados en el currículo de Aragón aprobado por la orden mencionada en el apartado anterior, he tomado, específicamente, cinco de ellos como guía para la elaboración de la Unidad que he diseñado. Dichos objetivos son los que siguen:

Obj.LE.2. Expresarse oralmente y por escrito mediante discursos coherentes, correctos y adecuados a las diversas situaciones y finalidades comunicativas y a las diferentes finalidades comunicativas, especialmente en el ámbito académico.

Obj.LE.8. Leer, analizar y valorar críticamente obras y fragmentos representativos de la literatura en lengua castellana, como expresión de diferentes contextos históricos y sociales, económicos y culturales como forma de enriquecimiento personal.

Obj.LE.9. Conocer, analizar y comentar las características generales de los principales periodos y movimientos de la literatura en lengua castellana, así como los autores y obras relevantes, utilizando de forma crítica fuentes bibliográficas adecuadas para su estudio.

Obj.LE.10. Elaborar trabajos de investigación individualmente y en equipo, utilizando adecuadamente las tecnologías de la información y la comunicación.

Obj.LE.11. Utilizar la lectura literaria como fuente de enriquecimiento personal y de placer, apreciando lo que el texto literario tiene de representación e interpretación del mundo.

Tomando como referencia estos cinco objetivos generales, he diseñado los siguientes objetivos específicos para la Unidad que voy a trabajar:

1. Trabajar tanto la expresión escrita como la expresión oral mediante la elaboración de exposiciones y comentarios de textos.
2. Conocer los géneros teatrales, las principales obras dramáticas y los dramaturgos más relevantes de los siglos XVI, XVII y XVIII, así como estudiar la evolución del género del teatro a través de estos siglos.
3. Leer, comprender y analizar fragmentos de obras teatrales de los siglos XVI, XVII y XVIII.

4. Fomentar el trabajo individual y cooperativo, así como la utilización de las Tecnologías de la Información y la Comunicación para la realización de trabajos de investigación.
5. Despertar el interés y el gusto por la lectura de los textos dramáticos de los siglos XVI, XVII y XVIII y por las representaciones teatrales de estos.

3.1.5. *Contenidos*

Aunque de modo más o menos indirecto, más o menos profundo, se trabajan en la Unidad los bloques en que se dividen los contenidos del currículo oficial de Bachillerato (Bloque 1. Comunicación oral: escuchar y hablar; Bloque 2. Comunicación escrita: leer y escribir; Bloque 3. Conocimiento de la lengua; Bloque 4. Educación literaria), «Soñemos, alma, soñemos» está creada para que incluya, sobre todo, parte de los contenidos que conforman el Bloque 4, es decir, la Educación literaria.

Partiendo de los contenidos del currículo, la Unidad didáctica que he diseñado comprende, específicamente, los siguientes:

Bloque 4: Educación Literaria

- Estudio de las obras teatrales más representativas de la literatura española desde los Siglos de Oro hasta el siglo XVIII, a través del análisis de fragmentos de las obras dramáticas más representativas de estos siglos.
- Análisis de fragmentos de obras teatrales significativas de los siglos XVI, XVII y XVIII, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor constatando la evolución histórica de temas y formas.
- Interpretación crítica de fragmentos de obras dramáticas significativas de los siglos XVI, XVII y XVIII, detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.
- Planificación y elaboración de trabajos académicos escritos y presentaciones sobre la literatura dramática de los siglos XVI, XVII y XVIII, obteniendo la información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentado con rigor.
- Desarrollo de la autonomía lectora y aprecio por la literatura como fuente de placer y de conocimiento de otros mundos, tiempos y culturas.

3.1.6. Metodología

Dentro de los principios metodológicos generales que guían la puesta en práctica de la Unidad, se encuentran tanto métodos tradicionales, como innovadores. Por un lado, recorro al método tradicional, es decir, a las clases magistrales para ofrecer a los alumnos las explicaciones básicas necesarias para que puedan adentrarse en el estudio de los textos teatrales de los siglos XVI, XVII y XVIII. Lo ideal para que este tipo de clases resulten realmente enriquecedoras, es que los alumnos participen de modo activo en ellas mediante la formulación de preguntas, observaciones y aportaciones de todo tipo. Esto último puede resultar difícil de cara a la puesta en práctica de la Unidad porque, el alumnado puede verse cohibido a la hora de participar activamente en la clase. No obstante, se debe intentar incentivar y animar a los alumnos para que pierdan la timidez y se sientan cómodos interviniendo en el aula.

Por otro lado, también tomo como guía métodos más innovadores que dan al alumnado una mayor responsabilidad en la materia y le otorgan, además, la oportunidad de desarrollar técnicas que favorezcan y potencien el autoaprendizaje. Concretamente, tomo como pauta el trabajo cooperativo mediante la inclusión de actividades como la *Flipped classroom* y las lecturas dramatizadas, actividades ambas que, además de exigir la participación activa del alumnado en el aula, fomentan la interacción con los compañeros, favoreciendo, de este modo, la puesta en práctica de la inteligencia interpersonal y la consecuente mejora de las habilidades sociales.

En lo que concierne a la metodología didáctica específica, en lugar de decantarme por uno de los tres métodos didácticos que siguen todavía en boga para abordar los temas literarios, he decidido crear un método híbrido a partir de estos que compendie los aspectos que, a mi juicio, resultan más operativos para enseñar literatura. Dicho de un modo más sencillo, he recurrido tanto al método historicista como al método formalista y a la teoría de la recepción.

El método historicista, por su parte, resulta bastante útil por su capacidad para organizar los contenidos de modo cronológico. Por lo general, las explicaciones resultan más claras y comprensibles si se hacen introduciendo la materia literaria en un contexto histórico concreto y se sigue un orden temporal al tratar la evolución de los temas y las técnicas de los textos literarios. Además, en el caso de la literatura, el conocimiento del contexto histórico, así como de las fuentes de los autores y de la repercusión que

tuvieron las obras en épocas posteriores, es crucial para comprender el origen, el sentido y la influencia cultural de los textos literarios.

En lo que respecta al método formalista, considero que es absolutamente fundamental que se recurra él a la hora impartir clases de literatura porque se centra en lo que es realmente el objeto central de los estudios literarios: el texto. Si únicamente se sitúan las obras y los autores en el espacio-tiempo y no se profundiza en la construcción, en la estructura, en los temas y en el sentido del texto, la educación literaria queda completamente vacía y, lo que es peor, es inútil. Es el texto y, sobre todo, cómo y para qué se ha construido dicho texto lo que debe aprender el alumnado. Considero, por tanto, que actividades como la lectura y el comentario de texto son imprescindibles en cualquier unidad que pretenda enseñar literatura; ese es el motivo por el que he incluido ambas actividades en la Unidad.

Por último, en lo que compete a la utilización de la teoría de la recepción, es el método al que he recurrido de modo más indirecto porque por estar menos familiarizada con él. No obstante, comprendo que el objetivo central de dicha teoría es colocar la recepción del público lector como centro del objeto de estudio. Ciertamente, considero que dar relevancia a la interpretación personal y original de los lectores puede ser muy positivo en las aulas de secundaria y bachillerato porque, de este modo, el profesorado puede concienciar al alumnado de que también puede ser partícipe del mundo literario. Además, aunque a mi juicio nunca deba perderse de vista la interpretación que tiene una obra en su contexto, es enriquecedor, desde el punto de vista tanto hermenéutico como personal, tener en cuenta la interpretación de los alumnos, pues esta puede sumarse a lo que se considera la interpretación *oficial* y no oponerse o contrariar esta última. Por estas razones, he incluido en las pautas de realización de los comentarios de textos un apartado en el que el alumnado debe realizar una reflexión personal sobre el texto. Asimismo, en el desarrollo de las clases también intentaré que las alumnas expresen sus impresiones sobre los fragmentos de textos teatrales que analizaremos en el aula.

3.1.7. Actividades de enseñanza y aprendizaje. temporalización por sesiones

Como ya he referido anteriormente, tuve que distribuir las actividades y los contenidos en siete sesiones. El objetivo central que debía cumplir en el desarrollo de estas siete sesiones era que el alumnado se adentrara en los textos teatrales de los siglos XVI, XVII y XVIII comprendiéndolos en su contexto histórico específico. Para ello, he

hecho del comentario de texto literario la actividad más repetida, aunque he incluido otras como la lluvia de ideas, la *Flipped classroom* y las lecturas dramatizadas con el fin de que las clases resulten al alumnado más dinámicas y amenas, al tiempo que instructivas.

En la primera sesión me he limitado a explicar los principales puntos de la Unidad durante la primera media hora o treinta y cinco minutos de clase. Para ello, he elaborado una presentación de PowerPoint en la que explico los contenidos y detallo las actividades que iremos realizando a lo largo de las siete sesiones programadas, así como los distintos instrumentos y criterios de evaluación. Durante el tiempo que restaba, se realizó una lluvia de ideas que me sirvió como evaluación inicial para comprobar qué sabe el alumnado sobre teatro y, concretamente, sobre teatro español. Para esta primera actividad, formulé las siguientes preguntas: ¿qué sabemos sobre el teatro?; ¿cómo creemos que ha repercutido el teatro en medios como la televisión? ¿y el cine?; ¿quiénes son los grandes autores y cuáles las grandes obras del teatro español? ¿y del teatro universal?.

En la segunda sesión ya entré propiamente en materia y comencé por orden cronológico explicando, durante la primera mitad de la sesión, el teatro del siglo XVI. Durante esta sesión, por tanto, expliqué quiénes eran los grandes dramaturgos de este siglo, de qué fuentes bebieron, cuáles eran las obras más importantes y las características de estas. Para ello, dibujé en la pizarra un eje cronológico en el que quedaron plasmadas las distintas edades de la historia y, en aras de profundizar en los rasgos elementales de las piezas teatrales del siglo XVI, leímos en voz alta y comentamos entre todos un fragmento de una obra del dramaturgo del siglo XVI por excelencia: Lope de Rueda. Durante la segunda parte de la sesión, finalmente, repartí una fotocopia en la que incluí todos los géneros teatrales del siglo XVII, tanto los extensos (comedias, tragedias, autos sacramentales...), como los breves (entremeses, jácara, loas...). Además, añadí una breve descripción de cada género y una obra representativa de la literatura española del siglo XVII a modo de ejemplo.

La tercera sesión también constaba de tres partes: durante los primeros veinte minutos expliqué todo lo relativo a los espacios teatrales valiéndome del libro de texto (véase el apartado de materiales o la bibliografía) y durante los cuarenta minutos restantes me adentré en la explicación del teatro del siglo XVII y centrándome, sobre

todo, en la explicación del término *comedia nacional* y de las grandes innovaciones técnicas que se produjeron en el teatro en esta época. Para esto último, toda la clase realizamos un comentario de texto sobre varios fragmentos de *El arte nuevo de hacer comedias* de Lope de Vega, en los que el célebre autor explica las distintas innovaciones que realizó y los motivos que lo movieron para hacerlas. Además, y para acabar, repartí unas fotocopias en las que incluí fragmentos de varias obras del siglo XVII para explicar la polimetría del teatro de este siglo.

Al contrario de lo que venía ocurriendo hasta ahora, en la cuarta sesión los alumnos tuvieron el protagonismo absoluto, pues tres grupos de cuatro personas cada uno debían llevar a cabo una actividad: la *flipped classroom*. Para su realización, cada grupo eligió uno de los tres grandes autores del siglo XVII (Lope de Vega, Calderón de la Barca y Tirso de Molina) y preparó una exposición en la que quedaron explicados los siguientes puntos sobre el autor en cuestión: los datos más representativos de su biografía, los rasgos de estilo que caracterizan e individualizan al autor, los géneros y temas que trata, la intencionalidad que subyace en sus composiciones y sus obras más relevantes.

La quinta sesión decidí dedicarla enteramente a la que es, a mi juicio, la obra más representativa del teatro español de la historia: *La vida es sueño*, de Calderón de la Barca. Para comentar debidamente esta joya literaria, comencé explicando al alumnado el argumento de la obra, los grandes temas que trata y un exquisito estilo literario. Seguidamente, procedimos a hacer una lectura dramatizada de tres fragmentos muy ricos tanto por la trascendencia de los temas que tratan como por la perfección formal de los versos seleccionados. Finalmente, realizamos un breve comentario de texto entre toda la clase de los tres fragmentos.

La sexta sesión fue dividida en tres partes: la primera de ellas era breve y fue destinada a la introducción del teatro del siglo XVIII (hice hincapié en la importancia de las traducciones de las obras francesas y comenté cambios formales como la inclusión de los textos en prosa en el teatro), en la segunda parte expliqué los rasgos principales del sainete (género breve que nace en el siglo XVIII) y comenté la obra más relevante dentro del género: el *Manolo* de Ramón de la Cruz. Finalmente, realizamos una lectura dramatizada de una obra completa: el sainete *Las mujeres solas* de Mariana Cabañas. Me decanté por esta obra para realizar la lectura dramatizada porque este sainete, además ser apropiado debido a su breve extensión y al número comedido de personajes

(un total de siete), fue escrito por una mujer, algo prácticamente excepcional en el siglo XVIII. Para la lectura dramatizada, siete alumnas salieron voluntariamente a la pizarra para leer de un modo dramatizado la obra.

Finalmente, para terminar de explicar el teatro del siglo XVIII, otros tres grupos compuestos por tres personas cada uno expusieron una presentación que versó sobre uno de los tres grandes dramaturgos del siglo XVIII: Gaspar Melchor de Jovellanos, María Rosa Gálvez y Leandro Fernández Moratín. Esta clase fue, por tanto, una *Flipped Classroom*, al igual que la de la cuarta sesión, en la que los tres grupos explicaron a sus compañeros lo más relevante de los tres autores que decidí destacar de esta época. Al igual que las exposiciones de la cuarta sesión, las que componían esta debían incluir los siguientes puntos: los datos más representativos de su biografía, los rasgos de estilo que caracterizan e individualizan al autor, los géneros y temas que trata, la intencionalidad que subyace en sus composiciones y sus obras más relevantes.

Sesión 1	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación de la Unidad Didáctica: -Contenidos. -Actividades. -Evaluación. <ul style="list-style-type: none"> • Lluvia de ideas: ¿Qué sabemos sobre el teatro? ¿Cómo creemos que ha repercutido en medios como la televisión? ¿y en el cine? ¿Quiénes son los grandes autores y cuáles son las obras del teatro español? ¿y del teatro universal?
Sesión 2	<ul style="list-style-type: none"> • El teatro del siglo XVI. De Juan de la Encina a Lope de Rueda. • Exposición de los géneros extensos y breves del teatro. (Fotocopia esquemática de apoyo).

Sesión 3	<ul style="list-style-type: none"> • Evolución del espacio teatral: de los corrales de comedias al teatro cortesano. • Innovaciones teatrales del siglo XVII: <i>El arte nuevo de hacer comedias</i> de Lope de Vega (comentario de texto y extracción de los rasgos principales del teatro del siglo XVII).
Sesión 4	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flipped classroom</i>: exposición por grupos de los tres grandes autores del siglo XVII (Lope de Vega, Tirso de Molina y Calderón de la Barca). <p>Aspectos a destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Datos biográficos más importantes. -Los rasgos de estilo que individualizan al autor. -Géneros teatrales que cultivan. -Principales obras y temas más comunes que estas tratan.
Sesión 5	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura dramatizada y comentario de texto de un fragmento de <i>La vida es sueño</i> de Calderón de la Barca.
Sesión 6	<ul style="list-style-type: none"> • Introducción al teatro dieciochesco. Diferencias con respecto al teatro del siglo XVII. • Ramón de la Cruz y el género del sainete (características de estas piezas). El <i>Manolo</i> como ejemplo de sainete paródico. • Lectura dramatizada de <i>Las mujeres solas</i> de Mariana Cabañas
Sesión 7	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Flipped classroom</i>: exposición por grupos de los tres grandes autores del siglo XVIII (Gaspar Melchor de Jovellanos, María Rosa Gálvez y Leandro Fernández Moratín). <p>Aspectos a destacar:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Datos biográficos más importantes.

	-Los rasgos de estilo que individualizan al autor. -Géneros teatrales que cultivan. -Principales obras y temas más comunes que estas tratan.
--	--

3.1.8 Procedimientos de evaluación

Para el diseño de la evaluación de esta Unidad, me he basado en los criterios de evaluación y en los estándares evaluables que marca el currículo oficial de primero de Bachillerato aprobado por la ORDEN ECD/494/2016, de 26 de mayo, ya citada anteriormente.

- Criterios de Evaluación

Como he mencionado, están extraídos directamente del currículo y ligeramente adaptados y concretados para la Unidad:

Criterios de Evaluación	Competencias clave	Estándares de aprendizaje evaluable
Crit.4.1. Realizar el estudio de las obras más representativas del teatro de los siglos XVI, XVII y XVIII a través de la lectura y análisis de fragmentos de obras significativas.	CCL-CCEC	Est. LE, 4.1.1. Lee y analiza fragmentos y obras significativas del teatro español de los siglos XVI, XVII y XVIII.
Crit.4.2. Leer y analizar fragmentos de obras teatrales significativas de los siglos XVI, XVII y XVIII, identificando sus características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, el movimiento, el género al que pertenece y la obra del autor.	CCEC-CAA	Est. LE, 4.2.1. Identifica las características temáticas y formales relacionándolas con el contexto, movimiento y género al que pertenece la obra del autor. Est. LE, 4.2.2. Compara textos de diferentes épocas y constata la evolución de temas y formas.

Crit.4.3. Interpretar críticamente fragmentos de obras teatrales significativas de los siglos XVI, XVII y XVIII detectando las ideas que manifiestan la relación de la obra con su contexto histórico, artístico y cultural.	CCL-CAA-CCEC	Est. LE, 4.3.1. Interpreta críticamente fragmentos u obras representativas del teatro español de los siglos XVI, XVII y XVIII. Est. LE, 4.3.2. Detecta las ideas que manifiestan la relación de la obra con el contexto histórico, artístico y cultural.
Crit. 4.4. Planificar y elaborar trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre las obras y autores del teatro español de los siglos XVII y XVIII, obteniendo información de fuentes diversas y aportando un juicio crítico personal y argumentando con rigor.	CCL-CD-CIEE	Est. LE, 4.4.1. Planifica la elaboración de trabajos de investigación escritos o presentaciones sobre las obras y autores del teatro español de los siglos XVI, XVII y XVIII. Est. LE, 4.4.2. Obtiene información de fuentes diversas. Est. LE, 4.4.3. Argumenta con rigor su propio juicio crítico.

- Instrumentos de evaluación

He utilizado un total de tres instrumentos de evaluación. Entre ellos no se encuentra ninguna prueba escrita porque considero que es inefectiva para comprobar si se han conseguido los objetivos didácticos principales, ya que muchos contenidos pueden simplemente memorizarse y lo que yo quería comprobar era si realmente habían comprendido los textos que trabajamos en clase. En su lugar, he decidido recurrir, en primer lugar, a la realización de un comentario de texto sobre una escena de *La vida es sueño* de Calderón de la Barca en el que los alumnos debieron explicar los siguientes puntos: temas principales del fragmento, parte de la obra en la que aparece (contextualización dentro de la obra de teatro), análisis métrico de, al menos, una estrofa de la escena elegida, reflexión crítica personal sobre el fragmento elegido y cita

de un verso o varios que hayan resultado especialmente llamativos. La elección del verso o los versos citados debía ser justificada. He decidido utilizar el comentario de texto como instrumento de evaluación más relevante porque considero que de este modo podría comprobar si los alumnos han comprenden el sentido del texto y si saben enfrentarse con madurez al análisis de un texto dramático de los Siglos de Oro.

Además del comentario de texto, con la intención de tomar en cuenta el trabajo diario de los alumnos y de fomentar la participación en las clases, para que esta se valore positivamente, también se utilizaron como instrumentos de evaluación las exposiciones que impartieron en las sesiones de *Flipped classroom* y tomé en cuenta, asimismo, la participación activa en clase (intervenciones de todo tipo: tanto preguntas como observaciones o aportaciones).

- Criterios de calificación

Tanto los comentarios de texto como las exposiciones fueron valorados del uno al diez, entendiendo que una nota inferior a un cinco es un insuficiente y que una nota de nueve o superior a nueve es considerada un sobresaliente.

En cuanto a los criterios de calificación específicos de cada instrumento de evaluación, en el comentario de texto se valoraron los siguientes puntos: el desarrollo de todos los contenidos exigidos, la correcta argumentación de cada uno de los apartados del comentario y la corrección lingüística del texto. Asimismo, fueron valoradas muy positivamente las remisiones frecuentes al texto analizado. Por su parte, en la exposición fueron valorados los siguientes aspectos: la constancia de los contenidos exigidos, la correcta estructuración de la presentación, el equilibrio en la distribución del contenido entre los distintos miembros del grupo, la claridad expositiva, la entonación y la gestualidad. En lo que respecta a la participación en clase, solo la asistencia sumaba ya un punto y añadí hasta otro punto más según el número de intervenciones que cada alumno haya realizado.

Por último, únicamente quedaría indicar cuánto puntuaría cada instrumento de evaluación en la nota final de la Unidad:

-Comentario de texto: 50%.

-Exposiciones grupales: 30%.

-Participación en clase: 20%.

3.1.9. Materiales y recursos didácticos empleados

Como recursos didácticos personales y organizativos, únicamente voy a recurrir a mi propia persona y al aula equipada (cuenta con ordenador y proyector) asignada para el curso al que va destinada la Unidad, no obstante, sí he utilizado varios materiales. Entre ellos, además de los libros de texto, he recurrido a numerosas obras teatrales de los siglos XVII y XVIII, así como a historias de la literatura para la creación de fotocopias de apoyo. El listado es el siguiente:

ARROYO, Carlos. Arroyo. (2002). *Lengua castellana y Literatura: 1º Bachillerato, materia común*. Eds. Carlos Arroyo, Perla Berlato y Mabel Mendoza. Asesoría y revisión técnica Antonio Quilis. San Fernando de Henares (Madrid): Oxford University Press España, D.L.

CALDERÓN DE LA BARCA. *La dama duende*. Edición digital accesible en: <http://www.comedias.org/calderon/Dama.pdf> [Consultado el 12.03.2018].

_____. (2013). *La vida es sueño*. ed. de Ciriaco Morón. Madrid: Cátedra.

_____. (2014). *El gran teatro del mundo. El gran mercado del mundo*. Ed. de Eugenio Frutos Cortés. Madrid: Cátedra.

DÓMENECH RICO, Fernando. (1997). *Antología del teatro breve español del siglo XVIII*. Madrid: Biblioteca Nueva.

FERNÁNDEZ DE MORATÍN, Leandro. (2012). *El sí de las niñas. La comedia nueva*. Ed. de René Andioc. Madrid: Austral.

LOPE DE VEGA. (1987). *La Dorotea*. Ed. de Edwin S. Morby. Madrid: Clásicos Castalia.

_____. (2011). *La dama boba*. ed. de Alonso Zamora Vicente. Madrid: Austral.

_____. (2014). *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Madrid: Cátedra.

ROZAS, Juan Manuel. (1976). *Significado y doctrina del “Arte nuevo de hacer comedias”*. de Lope de Vega. Madrid: SGEL. pp. 281-301.

WILSON, Edward M. y Duncan Moir. (2011). *Historia de la literatura española. Siglo de Oro: teatro*. Barcelona. Ariel.

VV.AA. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. SAVIA-15. 1.º Bachillerato*. Madrid: Ediciones SM.

3.1.10. Evaluación de la unidad didáctica y de la actividad docente

A fin de que el alumnado pueda explayarse tanto como guste a la hora de evaluar tanto mi labor docente como la Unidad Didáctica que les he presentado, decidí encomendarles la realización de un diario crítico de clase en el que ellos debían valorar libremente tanto mi trabajo como profesora (trato con los alumnos, claridad de las explicaciones, dinamismo de las clases y otros aspectos) como la Unidad Didáctica en sí (contenidos, estructura, interés de las actividades, sistema de evaluación y otros aspectos). Aclaré que esta valoración puede ser anónima y que en ella podían expresarse coloquialmente siempre y cuando el tono fuera respetuoso.

3.2. Proyecto de Innovación Didáctica: «Ilustroescritores»

3.2.1. Justificación

El proyecto de innovación está ideado para ser llevado a cabo en dos grupos: el grupo ordinario de 1.º de la ESO y en 1.º de PAI. Aunque el proyecto no estaba del todo desarrollado y perfilado cuando lo llevé a la práctica, sí planifiqué previamente las adaptaciones que serían necesarias para cada grupo. Al margen de las adaptaciones y diferencias que más tarde explicitaré, el proyecto es básicamente el mismo y tiene también los mismos objetivos: se titula «Ilustroescritores» y se trata de realizar en cada grupo una antología de poemas o relatos ilustrada mediante la puesta en práctica del trabajo cooperativo, con el fin de fomentar las actividades creativas, el interés por la lectura y de crear conciencia sobre la relevancia y el gran abanico de posibilidades de trabajo que ofrecen los proyectos en los que se llevan a cabo tareas interdisciplinares.

He decidido realizarlo en los dos grupos de 1.º de la ESO porque, además de tratarse de grupos muy participativos y entusiastas, estaban trabajando este trimestre con la antología poética ilustrada titulada *La rosa de los vientos*. Consideré que realizar con ellos una antología propia podía ayudar a asentar los conocimientos adquiridos tras el

estudio de la antología poética que debían leer. Por otro lado, una de las ventajas que tiene el trabajar con los primeros de la ESO, es que los contenidos de educación literaria (bloque 4) que marca el currículo oficial son de índole general y gran amplitud, por lo que casi cualquier proyecto podría haber cabido dentro de los parámetros legales.

Otra posibilidad que barajé a la hora de idear el proyecto de innovación fue la de elaborar un proyecto de reescritura de una obra teatral entre todos los alumnos de 1.º de Bachillerato con los que realicé la Unidad Didáctica. No obstante, lo consulté con mi tutor del centro y no dispuse de tiempo para llevar a cabo el proyecto con este grupo. Este último fue el motivo decisivo para que me decantara por elaborar una antología de textos literarios con los alumnos de 1.º de la ESO.

3.2.2. *Fuentes y criterios metodológicos*

El proyecto está inspirado en el titulado «Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria», de Carmen Rodríguez Gonzalo (2009). En este proyecto el objetivo es similar: realizar una antología monotemática de textos a partir de las lecturas conocidas o comentadas en el aula. En el caso de mi propuesta, los textos deben ser creaciones propias de los alumnos y deben ir acompañados de ilustraciones. Además, no he indicado ninguna restricción ni de cara a la elección del tema, ni de cara a la elección del género de los textos. Por otro lado, el proyecto de Rodríguez está pensado para 2.º, 3.º y 4.º de la ESO y es ese el motivo por el que resultan pertinentes las restricciones temáticas y genéricas, pues es conveniente subir gradualmente la dificultad conforme se va tratando con cursos superiores para motivar y potenciar las capacidades del alumnado. Pese a las necesarias diferencias, a este proyecto debo la idea principal de mi propuesta y la estructura de esta, pues mi proyecto, al igual que el de Rodríguez, se ha llevado a cabo en tres fases: preparación, realización y evaluación. Esto lo desarrollaré más adelante.

Con el objeto de fundamentar con más solidez la dimensión teórica del proyecto, he buscado obras que versen sobre las relaciones que existen entre las imágenes y las palabras, un aspecto clave del proyecto que he realizado. No obstante, bien por torpeza, bien por falta de experiencia en este ámbito, he dado con un libro de ensayos titulado *El lector espectador* cuyas reflexiones, aunque profundas y bien expresadas, no me han resultado útiles para los fines de mi proyecto. Con todo, el estudio me sirvió de inspiración para crear el título de este.

Otra de las fuentes que he consultado para la realización del proyecto es el artículo titulado «El trabajo cooperativo», de Laura Robles Laguna (2015). Dicho artículo resume con gran claridad y sencillez las ideas de los estudiosos más representativos que se han dedicado al estudio del trabajo cooperativo. En el caso que me compete, me ha sido de gran utilidad porque dentro de los principios metodológicos básicos que fundamentan el proyecto, el trabajo cooperativo es el principal. También he recurrido a las clases magistrales, pero, como explicaré más adelante, únicamente recurrí a la clase magistral en la sesión preparatoria del proyecto para que los alumnos vieran con detalle un ejemplo de lo que debían realizar en las clases posteriores. En el resto de las sesiones, el trabajo cooperativo ha sido el gran protagonista, pues ambos grupos fueron divididos en grupos de trabajo dentro los cuales cada uno tenía un papel concreto que debía llevar a cabo bien como ilustrador, bien como escritor. Esto último es, en principio, decisión de cada alumno y alumna.

3.2.3. Objetivos y contenidos

En lo que respecta a los objetivos y los contenidos que contempla el proyecto de innovación, dentro de los quince objetivos generales del área de Lengua Castellana y Literatura que marca la ORDEN ECD/489/2016, de 26 de mayo, por la que se aprueba el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y se autoriza su aplicación en los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Aragón, el proyecto «Ilustroescritores» toma en cuenta como referencia cuatro de ellos:

Obj.LE.7. Redactar distintos tipos de textos del ámbito familiar, social, académico, literario y de los medios de comunicación, teniendo en cuenta la adecuación a la situación comunicativa, la coherencia y la cohesión de las ideas y la estructura.

Obj.LE.10. Aplicar correctamente las reglas ortográficas y gramaticales en todos los escritos.

Obj.LE.11. Cultivar la caligrafía y la presentación en todos los escritos.

Obj.LE.13. Fomentar el gusto por la lectura de obras literarias juveniles y de la literatura española y universal, con especial atención a la escrita por autores aragoneses.

En cuanto a los objetivos que me he marcado específicamente con la elaboración de este proyecto, son de índole menos utilitaria, como aquí seguidamente se podrá comprobar:

1. Alentar la confianza del alumnado en sus propias capacidades.
2. Acercar las disciplinas artísticas al alumnado mediante las actividades de creación.
3. Concienciar sobre las posibilidades y la riqueza de los proyectos interdisciplinares.
4. Motivar el interés por la literatura mediante el uso de la imaginación, de las lecturas académicas y del trabajo en equipo.
5. Habituar al alumnado al sistema de trabajo cooperativo para fortalecer los lazos interpersonales y las habilidades sociales de los alumnos.
6. Fomentar el gusto por la escritura y por el dibujo implicando al alumnado directamente con las artes plásticas y literarias.

En lo que respecta a los contenidos, dentro de los que estipula el currículo, el proyecto solo colabora con el desarrollo de uno de los bloques, concretamente, el bloque cuarto de Educación Literaria. Dentro de este, el proyecto coopera con el apartado de Creación dentro del que queda estipulado lo que sigue:

- Redacción de textos de intención literaria a partir de la lectura de textos utilizando las convenciones formales del género y con intención lúdica y creativa.

Además de adecuarme a uno de los contenidos marcados por el currículo, con el proyecto he tratado de enseñarles mediante la lectura y el análisis de *La casa de muñecas*, de Patricia Esteban Erlés, las características de un género relativamente reciente: el microrrelato, pues considero que, por su brevedad, resulta atractivo para los alumnos; y, además, también los he guiado para que reflexionen sobre la utilidad de las ilustraciones en el mundo literario y sobre las relaciones que pueden darse en ambas artes.

3.2.4 Fases de realización: preparación, realización y evaluación

Como ya he referido con anterioridad, el desarrollo del proyecto se ha basado en las tres fases que propone Rodríguez en «Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria». Puesto que el proyecto ha sido llevado a cabo en dos grupos distintos, voy a presentar, en primer lugar, un cuadro de lo que iba a ser en principio el desarrollo del proyecto en un total de tres sesiones y, después, explicaré cuál fue el desarrollo real en las aulas. Como he dicho, inicialmente el proyecto estaba

pensado para ser desarrollado en tres sesiones en las que se iban a llevar a cabo tres fases: la fase de preparación, la fase de realización y la fase de evaluación.

Sesión 1	Fase de preparación: <ul style="list-style-type: none"> • Explicación de lo que se va a hacer: antología ilustrada (tema y género de libre elección). • Lectura y análisis de un ejemplo de obra literaria ilustrada: <i>La casa de muñecas</i> de Patricia Esteban Erlés. • Preparación de los grupos de trabajo y elección de roles (a elegir entre rol de ilustrador y rol de escritor).
Sesión 2	Fase de realización: <ul style="list-style-type: none"> • Cambio de disposición de las mesas para optimizar el trabajo en grupo. • Comunicación del tema y planificación de la estructura de los textos, y realización de, al menos, los bocetos de los dibujos que acompañarán a los textos.
Sesión 3	Fase de evaluación: <ul style="list-style-type: none"> • Culminación de la labor creadora. • Exposición de las obras de creación: lectura del texto, muestra de la ilustración que lo acompaña y explicación de la relación existente en ambas obras.

En ambos grupos, tanto en el grupo PAI como en el ordinario, la fase de realización tuvo que ser ampliada a dos; y en el caso del grupo ordinario, la fase de evaluación se realizó a lo largo de dos sesiones, pues, tratándose de 27 alumnos, resultaba complicado que diera tiempo a que expusieran todos sus obras en una única sesión. Por fortuna, durante la tercera sesión, destinada en principio a la fase de realización, pudimos comenzar con la fase de evaluación, lo que impidió que tuviera que recurrir a una quinta sesión. El resultado fue que, aunque el desarrollo del proyecto fue prácticamente como indica la tabla, el número de sesiones tuvo que ampliarse en ambos grupos a cuatro.

Solo quedaría añadir que, en lo que respecta a la organización de los grupos, se realizó del siguiente modo:

GRUPO PAI	<p>Dos grupos:</p> <p>Grupo 1: dos ilustradores y dos escritores.</p> <p>Grupo 2: dos ilustradores y tres escritores</p> <p>Portada y paratextos: responsabilidad de la profesora de prácticas.</p>
GRUPO 1.º A	<p>Cuatro grupos:</p> <p>Grupo 1: tres ilustradores y cinco escritores.</p> <p>Grupo 2: tres ilustradores y cinco escritores.</p> <p>Grupo 3: tres ilustradores y cinco escritores.</p> <p>Grupo 4: integrado por tres personas encargadas de la portada y los paratextos.</p>

3.2.5. Evaluación

Muy a mi pesar y solo porque así se exige, he evaluado el proyecto de innovación y, por tanto, recurrido a un sistema de evaluación concreto. Con la intención de que no sirviera como instrumento de evaluación únicamente el producto final, he tenido en cuenta también tanto la actitud en el aula (atendiendo a su disposición y grado de compromiso con la actividad, así como el nivel de cooperación dentro del grupo de trabajo), como la exposición oral que debían realizar en la fase final del proyecto. De

este modo y teniendo en cuenta que se cuenta con tres instrumentos, el valor de cada uno dentro de la calificación final es el que sigue:

- Producto final: 50%.
- Exposición grupal: 30%.
- Actitud en el aula: 20%.

En lo que compete a los criterios de calificación, he creado una sencilla rúbrica para que queden organizados:

Instrumentos de evaluación:	Mejorable	Aceptable	Notable	Sobresaliente
Producto final	Las obras han sido elaboradas con escaso rigor, dando a lugar a textos poco cohesionados y a dibujos poco proporcionados y definidos.	La ejecución de las obras es sencilla, pero correcta y limpia.	La composición de las obras es rigurosa y la presentación de las mismas está cuidada.	La ejecución de la obra es muy rigurosa a nivel formal y posee complejidad en lo que respecta a su significado.
Exposición grupal	La relación entre el texto y la imagen es difusa y la expresión oral durante la presentación no ha sido lo bastante clara.	La relación entre el texto y la imagen es visible y está lo bastante bien argumentada como para que sea evidente la conexión.	La expresión oral de los componentes del grupo es clara y la explicación de la relación entre las obras enriquece el sentido de ambas	La exposición ha sido vehemente, bien organizada y la explicación de la relación entre las obras logra que el espectador sea capaz de percibir la originalidad de estas.
Actitud en el	La actitud tanto	La actitud en el	El alumno se ha	El alumno ha

aula	con la actividad, como en la cooperación con el compañero es más bien pasiva.	aula oscila entre momentos de pasividad y momentos de actividad. Estos últimos son lo bastante numerosos como para que el trabajo pueda llevarse a cabo.	mostrado participativo en todo momento tanto con su trabajo individual, como en su labor de colaborador con otros compañeros.	participado de modo muy activo realizando más de una obra de creación y colaborando con más de un compañero.
------	---	--	---	--

En lo que compete a los Alumnos Con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo, en los grupos en los que he trabajado son un total de cuatro: un caso de TDH, otro caso de discapacidad lingüística y dos casos de discapacidad motriz. Aunque todos ellos han desempeñado sin problemas las actividades, de cara a la evaluación he tenido en cuenta sus posibilidades. En el caso concreto de los dos alumnos que poseen discapacidades motrices, no he tenido en cuenta los aspectos formales de las obras que han creado, pues, como es evidente, tanto la caligrafía como los trazos se ven afectados por dicha discapacidad motriz. En cuanto a la evaluación de la alumna con discapacidad de tipo lingüístico, he adaptado el nivel de exigencia en lo que a estructura y cohesión del texto literario se refiere.

3.2.6. Reflexiones sobre los resultados del proyecto y conclusiones

Para ser justa, debo comenzar diciendo que, aunque tenía puestas muchas expectativas en los alumnos, lograron superarlas. Muchas de las obras que crearon (tanto pictóricas como literarias) fueron realmente sorprendentes. Ha habido textos que tenían un calado moral y simbólico que no esperaba de unos creadores tan jóvenes y los detalles de muchos de los dibujos también me dejaron sorprendida. Por ejemplo, una de las alumnas del grupo ordinario escribió un relato breve sobre la tolerancia sobre lo beneficioso que es vivir un mundo caracterizado por la diversidad; y un alumno del grupo PAI le dio una lectura metafórica a la ilustración que había creado para acompañar un relato breve de uno de sus compañeros de clase. Concretamente, explicó

que la representación de un golpe que había dibujado detrás del guante de boxeo simbolizaba la fuerza con la que el personaje del boxeador había influido en la vida del joven muchacho huérfano que protagonizaba el cuento. Además, algunos de los alumnos crearon más de un texto y más de un dibujo y otros, incluso, colaboraron con varios compañeros en lugar de cooperar solo con uno, por lo que, personalmente, me resulta muy gratificante el nivel de implicación y la madurez que he observado en parte del alumnado.

Pese a todo lo positivo, no obstante, tuve algunos problemas. En el grupo ordinario dos alumnos no lograban encontrar un motivo o un tema para empezar con la actividad creativa y, en el caso del grupo del PAI, una de las alumnas tuvo dificultades para concentrarse en el trabajo. Por fortuna, ambos problemas pudieron ser solventados.

En cuanto a errores metodológicos y generales que he cometido como docente, cabría mencionar varios. El primero de ellos es que, finalmente, el grupo encargado de la portada y los paratextos fue compuesto por cuatro personas. Esto es un error porque es un número excesivo de alumnos para el trabajo que supone; con dos alumnos sería suficiente. El segundo de ellos es que no había contemplado la complejidad que supondría trabajar de modo cooperativo con un grupo tan grande como es 1.º A (recuerdo que son 27 alumnos); a día de hoy solo lo haría si contara con el apoyo de una o dos personas más para poder atenderlos debidamente. Ciertamente, al final pude atender a las necesidades de cada grupo de trabajo, pero en ocasiones me costaba recordar quiénes me habían llamado y en qué orden. El último problema como docente que debo mencionar es que, concretamente con el grupo del PAI, me costaba mantener mi imagen de autoridad, pues el aprecio que despertaron en mí y mi puesto como profesora de prácticas provocó que en ocasiones los tratara con demasiada benevolencia y que, en los momentos en que era necesario exigir, me resultara difícil.

Además de estos errores que deberían ser pulidos y modificados, sería conveniente añadir otras mejoras como la inclusión de una clase mediante la que los alumnos aprendan a narrar, es decir, se trataría de una clase de narratología muy básica. Esto ayudaría a que aquellos alumnos que quisieran crear un texto narrativo, lo hicieran con más seguridad y con unas pautas que los guiaran. Consistiría tan solo en enseñar distintos tipos de personajes, conflictos, narradores, espacios, tiempos y desenlaces, y

podría resultar, además de ilustrativa, una clase muy entretenida, enfocada adecuadamente.

Dejando a un lado ya los aspectos negativos y las posibles mejoras, considero que los resultados del proyecto han sido muy satisfactorios. Tanto la antología titulada *Terrores y sueños* de 1.º A como la antología titulada *No te he pedido que me juzgues*, del grupo del PAI, tienen composiciones bellas y sorprendentes. Además, aunque algunos alumnos, debido a que crearon obras en las que plasmaron aspiraciones o problemas personales, sintieron vergüenza a la hora de exponer las composiciones, me consta que en el fondo se sintieron finalmente orgullosos de ellas. Además, hubo incluso quien me preguntó por el libro de Patricia Esteban Erlés, por lo que me siento orgullosa de poder añadir que el proyecto también ha servido para lo que es el objetivo más importante dentro de la educación literaria: el fomento del gusto por la lectura.

4. REFLEXIÓN CRÍTICA SOBRE LAS RELACIONES ENTRE LOS DOS PROYECTOS

Aunque, como ya ha podido apreciarse a lo largo de la descripción y el desarrollo tanto de la Unidad Didáctica como del Proyecto de Innovación, el segundo no es una consecución del primero como sí ocurre en otros casos, ambos tienen bastantes puntos de relación. Por supuesto, también poseen diferencias sustanciales, pues un grupo de 1.º de Bachillerato posee características, necesidades educativas y un grado de exigencia académica muy distintas de las que poseen los dos grupos de 1.º de la ESO. Salvando, pues, las distancias entre ambos proyectos, me gustaría subrayar alguna semejanza.

En primer lugar, poseen similitudes a nivel de contenido, pues debido a una preferencia personal y a una decisión deliberada, ambos se centran en los contenidos correspondientes al bloque cuarto de Educación Literaria que marca el currículo oficial del BOA. Lo decidí así porque considero que no se le presta la justa y debida atención a este bloque en las aulas de Secundaria y Bachillerato y esto es, a mi juicio, un error pues, como bien explica González de Mendoza y Mera:

Solo a través de lo que nos dicen los que vivieron, por medio de diversos canales expresivos, en nuestro caso los textos, podemos tener una imagen del mundo. Comprender la esencia de una época ha de ser un objetivo prioritario; comprender, así mismo, el pensamiento del hombre que la vivió y la creó, descubrir a través de las palabras y los datos, la realidad y la vida (2004, p. 30).

La enseñanza de la literatura debería ser, por tanto, —tanto si se enseña a través de comentarios de texto y explicaciones de tipo historicista, como traté de hacer en la puesta en práctica de la Unidad Didáctica, como si se hace mediante la puesta en marcha de proyectos de creación literaria, como ocurre en el caso del Proyecto de Innovación que he propuesto— una parte tan relevante como lo son los contenidos lingüísticos, ya que colabora tanto en el desarrollo intelectual de los alumnos como en su desarrollo ético y moral.

En segundo lugar, también existe una estrecha relación entre los métodos aplicados en uno y otro proyecto; en ambos he recurrido al trabajo cooperativo. Dentro de los distintos métodos aprendidos gracias a las asignaturas teóricas del máster, considero que este es uno de los más provechosos por varios motivos, de ahí que haya decidido aplicarlo tanto en una de las actividades de la Unidad Didáctica como en la

realización del Proyecto de Innovación. A mi juicio, el trabajo cooperativo es particularmente enriquecedor por dos razones: la primera de ellas es que ayuda a fortalecer las relaciones interpersonales de los alumnos y los ayuda a comprender la necesidad y la importancia del trabajo en equipo, el cual es, en muchos casos, crucial para la realización de determinadas tareas. Mejor lo explica Arias Sandoval, quien también subraya la relevancia del desarrollo socioafectivo de los discentes:

En el aula, es necesario considerar los ritmos de aprendizaje y la diversificación de las estrategias pedagógicas. El personal docente debe ser un facilitador de las capacidades, destrezas y habilidades del estudiantado, fomentando el trabajo colaborativo y vivencial; en este sentido, el papel de las interacciones entre pares es fundamental para el desarrollo socioafectivo y puede resultar de vital importancia en el aprendizaje por proyectos (2017, p. 56).

La segunda de las razones que me llevó a usar del trabajo cooperativo como método didáctico es que gracias a él los alumnos pueden participar activamente en su proceso de aprendizaje y tienen la oportunidad, además, de autorregularlo. Por la experiencia que he vivido a lo largo del desarrollo del *Prácticum II* y el *Prácticum III* puedo afirmar firmemente que los alumnos se comprometen más con las tareas cuando se los convierte en los principales responsables de estas y se les da la libertad de trabajar según sus preferencias. En lo que concierne a la Unidad Didáctica, me permito recordar que tenía como una de las actividades principales la realización de una *flipped classroom* que debían elaborar por equipos y en la que debían exponer el trayecto profesional y las obras literarias de los grandes dramaturgos de los siglos XVII y XVIII. En todos los casos los alumnos se comprometieron y coordinaron para llevar a cabo esta tarea, la cual fue, además, la que mejores resultados dio. En el caso del Proyecto de Innovación, todos los alumnos fueron distribuidos en grupos de trabajo compuestos por alumnos que decidieron ejercer de ilustradores y por alumnos que decidieron ejercer de escritores. Todos ellos se comprometieron a colaborar con sus compañeros (algunos con más entusiasmo y dedicación que otros, eso sí) y a crear conjuntamente una obra original. En el caso del Proyecto de Innovación, además, hubo quienes incluso se involucraron a nivel personal y emocional con el trabajo y lograron transmitir a los demás su entusiasmo por la labor desempeñada.

Otro de los métodos comunes a los que recurrí en la puesta en práctica de ambos proyectos es la clase magistral. Soy consciente de que es este un método tradicional visto con cierta reticencia por los entusiastas de las innovaciones pedagógicas, pero, por mi parte, considero que sigue siendo un modo útil de transmisión de conocimientos. Además, de cara a la correcta y completa interpretación de los textos literarios, es fundamental el conocimiento del contexto histórico-social de las obras, como bien afirma González de Mendoza y Mera: «la lectura de la obra literaria perdería, o al menos no alcanzaría todo su sentido, si se desconociera el contexto en que se produjo» (2004, p. 27). Por ello recurrí a este método en las clases de la Unidad Didáctica; gracias a las clases magistrales pude facilitarles la información necesaria para que comprendieran los textos dramáticos que trabajamos en su contexto. En el caso de la clase que impartí a modo de introducción en los dos grupos de 1.º de la ESO para el Proyecto de Innovación, me permitió mostrar a los alumnos un ejemplo de lo que debíamos realizar. Además, también introduje a los alumnos en el género del microrrelato y realizamos lecturas y comentarios de texto que, creo, resultaron muy ilustrativos para ellos. Puede alegarse que hoy día, gracias a internet, pueden buscar este tipo de información por su cuenta, pero esto habría retrasado el curso de los proyectos y la situación no estaba para que nos permitiéramos dispendios; eso por no hablar de que en internet se arriesgan a consultar información errónea o desactualizada. Cabe añadir que, por otro lado, este tipo de clases me permiten interactuar con ellos (pues en toda clase magistral que se precie debe hacerse uso del diálogo) y me permiten, asimismo, explicar los conocimientos que he adquirido y que han conseguido apasionarme a lo largo de los últimos seis años.

Por último, los dos proyectos tienen una actividad evaluable en común: la exposición oral. En ambos casos incluí esta actividad porque considero que los discentes deben habituarse cuanto antes a exponer sus conocimientos y a hablar en público en general, no solo porque de cara a su futuro profesional esto es absolutamente necesario, sino porque, por lo que pude comprobar en las exposiciones que realizaron mis alumnos, este ejercicio les ayuda a interiorizar la información y a ahondar en la interpretación de los contenidos que exponen. En el caso de las exposiciones realizadas por los alumnos de 1.º de Bachillerato hubo muchos alumnos para los que no fue grato exponer y que mostraron, además, un gran nerviosismo, pero todos ellos eran conscientes de que es un ejercicio necesario. En el caso de los alumnos de 1.º de la ESO, tanto el grupo ordinario como el grupo PAI mostraron una excelente disposición y

se desarrollaron la mayoría de ellos con bastante fluidez, sobre todo teniendo en cuenta su juventud y falta de experiencia.

Tras lo expuesto en estas líneas, puedo concluir que, pese a las notables diferencias que existen entre los dos proyectos debido a las distintas necesidades y características de los grupos con los que he trabajado, todos los puntos que tienen en común han resultado, afortunadamente, favorables y productivos en ambos casos. Cabe añadir que, además, pese a que los objetivos, los contenidos específicos, los criterios de evaluación y los estándares evaluables poseen diferencias notables, todos los proyectos destinados a enseñar literatura deben tener un objetivo prioritario y fundamental en común: el fomento del gusto por la lectura, ya que este objetivo es elemental no solo para el perfeccionamiento de la escritura y para la formación de alumnos cultos, sino para la formación de personas con sentido crítico y autoconsciente.

5. CONCLUSIONES

A lo largo del desarrollo de este Trabajo de Fin de Máster, he tratado de mostrar de forma breve y sintética los conocimientos y competencias que he adquirido, en una primera instancia, a través de las asignaturas teóricas genéricas, específicas y optativas; y, en una segunda instancia, a través de la aplicación de los contenidos teóricos durante los periodos de prácticas. Todo ello lo he llevado a cabo a modo de reflexión sobre las asignaturas en el segundo apartado y a partir de la descripción de la Unidad Didáctica «Soñemos, alma, soñemos» y del Proyecto de Innovación Didáctica «Ilustroescritores» en el apartado tercero.

De modo sintético y a nivel personal, puedo afirmar que cursar el Máster Universitario en Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, Artísticas y Deportivas me ha servido, sobre todo, para ser consciente de los cambios pedagógicos que se deben realizar en el ámbito de la educación, cambios en los que toda persona que pretenda dedicarse a la docencia debe participar. Además, cursar este Máster me ha probado que no solo basta con dominar los conocimientos que deben transmitirse en el aula, sino que también es necesario poseer los conocimientos y las herramientas necesarias para aprender a transmitir esos conocimientos a los discentes. Enjaulada en mi vanidad, siempre he creído que podría ser una excelente profesora sin tener noticia de las innovaciones pedagógicas que están hoy en día ya en marcha para cambiar las carencias y faltas del sistema educativo tradicional, ese sistema educativo criticado ya por algunos ilustrados del siglo XVIII y por la escuela Moderna que, en palabras de (Esteban Frades), «desaprobaba el sistema de enseñanza habitual basado en concursos, clasificaciones, exámenes, premios y recompensas de toda clase; también rechazaba el castigo a los niños en las escuelas y todas las pautas irracionales que seguía» (2016, p. 273).

Por mi parte, además de las innovaciones prácticas que ya he llevado a cabo en las aulas como la *flipped classroom* o el proyecto de creación literaria, también pretendo llevar a cabo en un futuro, cuando las circunstancias me lo permitan, talleres de lectura y debates sobre los temas de los textos literarios y de todo tipo de obras artísticas, pues, en la medida de lo posible, también me gustaría realizar ejercicios comparativos entre obras de distintas artes para facilitar la comprensión de estas y para que los alumnos aprendan a entablar relaciones interdisciplinarias. Además, también me gustaría poner en práctica otros métodos como el Aprendizaje Basado en Proyecto y actividades como el *Rompecabezas*. Por último, debido a que, como ya he referido con anterioridad, he

comprobado que el alumnado alcanza un mayor grado de compromiso con el trabajo cuando se le hace responsable de este, me gustaría aplicar la autoevaluación como instrumento de evaluación, pues auguro que dará excelentes resultados.

Con todo, aunque son muchas las ideas y técnicas de enseñanza y aprendizaje que pretendo llevar a cabo, debo tener en cuenta que debo adaptarme a las características de cada grupo, pues no siempre los mismos métodos dan los mismos resultados y eso a menudo depende del tipo de alumnos que componen la clase y de la dinámica de esta. Además, considero que deben tenerse en cuenta las preferencias de los discentes a la hora de emprender y diseñar los proyectos, de modo que, en buena medida y recurriendo a los versos de Antonio Machado, mi formación como profesora se hará camino al andar.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agudo, J. L., Cano, J., Lorenzo, J. (2014). *Organización de los centros educativos: LOMCE y políticas neoliberales*. Zaragoza: Mira Editores.

Arias Sandoval, L. (2017). El aprendizaje por proyectos: una experiencia pedagógica para la construcción de espacios de aprendizaje dentro y fuera del aula. *Revista de ensayos pedagógicos*, (Vol. XII, N.º1), 51-68.

Arroyo, Carlos. Arroyo. (2002). *Lengua castellana y Literatura: 1º Bachillerato, materia común*. Eds. Carlos Arroyo, Perla Berlato y Mabel Mendoza. Asesoría y revisión técnica Antonio Quilis. San Fernando de Henares (Madrid): Oxford University Press España, D.L.

Calderón de la Barca, P. *La dama duende*. Edición digital accesible en: <http://www.comedias.org/calderon/Dama.pdf> [Consultado el 12.03.2018].

_____. (2013). *La vida es sueño*. ed. de Ciriaco Morón. Madrid: Cátedra.

_____. (2014). *El gran teatro del mundo. El gran mercado del mundo*. Ed. de Eugenio Frutos Cortés. Madrid: Cátedra.

Dómenech Rico, Fernando. (1997). *Antología del teatro breve español del siglo XVIII*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Esteban Erlés, Patricia. (2012). *La casa de muñecas*. Ilustrado por Sara Morante. Madrid: Páginas de espuma.

Esteban Frades, S. (2016). La renovación pedagógica en España. Un movimiento social más allá del didactismo. *Tendencias pedagógicas*, (N.º 27), 239-284.

Fernández de Moratín, Leandro. (2012). *El sí de las niñas. La comedia nueva*. Ed. de René Andioc. Madrid: Austral.

González de Mendoza y Mera, P. (2004). Didáctica de la literatura. El comentario de texto implicado por factores sociológicos. Una propuesta didáctica. *Educación XXI*, (Vol. 7), 27-43.

Guerrero Ruiz, P. y Amando López. (1993). La didáctica de la lengua y la literatura y su enseñanza. *Revista Universitaria de Formación de Profesorado*, (N.º 18), 21-27.

Lázaro Carreter, F. y Evaristo Correa Calderón, (1980), *Cómo se comenta un texto literario*, Madrid: Cátedra.

Lope de Vega, F. (1987). *La Dorotea*. Ed. de Edwin S. Morby. Madrid: Clásicos Castalia.

_____. (2011). *La dama boba*. ed. de Alonso Zamora Vicente. Madrid: Austral.

_____. (2014). *Peribáñez y el Comendador de Ocaña*. Madrid: Cátedra.

Mora, Vicente Luis. (2012). *El lectoespectador*. Barcelona: Seix Barral.

Robles Laguna, L. (2015). El trabajo cooperativo. *Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad* (n.º 2), 57-66.

Rodríguez Gonzalo, C. (2009). Editar una antología como tarea para la formación de opinión en lectores de secundaria. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura* (n.º 50), 99-109.

Rozas, Juan Manuel. (1976). *Significado y doctrina del “Arte nuevo de hacer comedias”*. de Lope de Vega. Madrid: SGEL. pp. 281-301.

Wilson, Edward M. y Duncan Moir. (2011). *Historia de la literatura española. Siglo de Oro: teatro*. Barcelona. Ariel.

VV.AA. (2016). *Lengua Castellana y Literatura. SAVIA-15. 1.º Bachillerato*. Madrid: Ediciones SM.